

III CLABES

TERCERA
CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL
ABANDONO EN LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

GUÍA

GESTIÓN UNIVERSITARIA
INTEGRAL DEL ABANDONO



13, 14 y 15 de Noviembre de 2013
Universidad Nacional Autónoma
de México (UNAM)

<http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/>



Proyecto Alfa - GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono)

Este documento se ha realizado con la ayuda financiera de la Unión Europea. El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de sus autores y en modo alguno debe considerarse que refleja la posición de la Unión Europea.

COMBATIENDO EL ABANDONO: INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Línea Temática 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

DEL CAMPO-YAGÜE, Jose María
TORRALBA-MARCO, Rosario
NÚÑEZ-DEL RÍO, M^a Cristina
FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ, Consuelo
Universidad Politécnica de Madrid - España
josemaria.delcampo@upm.es

Resumen. La calidad educativa de las universidades no solo se mide por la formación y número de egresados. También es relevante el número de estudiantes que abandonan sus estudios. En los últimos tiempos ha surgido una creciente preocupación institucional por analizar y combatir el abandono en el nivel de Educación Superior. Se presenta un estudio que se encuadra en el esfuerzo que está realizando la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) para la mejora del perfil profesional docente de sus profesores con el objeto de reducir el absentismo y abandono de los estudiantes. En el marco del proyecto transversal “El índice de permanencia, como criterio de calidad y propuestas para rebajar las tasas de abandono en las Titulaciones de Grado de la UPM” y como continuación de estudios anteriores que concluyeron con la formulación de un decálogo de buenas prácticas docentes, se ofrece un instrumento de auto-evaluación que permite al profesorado conocer su situación respecto del mismo. Hasta la fecha ha sido frecuente abordar el estudio del absentismo desde la perspectiva del estudiante a partir de entrevistas en profundidad o cuestionarios. De ahí que la aportación de este trabajo es que se centra en la figura del profesor, como forma de afrontar la mejora de las tasas de absentismo. La escala recoge diversas dimensiones, a modo de rúbrica, en la que cada profesor ha de indicar cuál refleja mejor su actuación y práctica docente. En concreto, se valoran tres aspectos: 1) actitud personal ante la docencia, que incluye preocupación por su actualización psicopedagógica; 2) metodología didáctica, analizando, entre otros, el desarrollo de la clase, material utilizado, evaluación y realimentación; y, 3) relación con los estudiantes, tanto desde el punto de vista de la empatía como de su acción tutorial. Los resultados ofrecen un informe que promoverá la reflexión acerca de su práctica educativa, ofreciendo orientaciones para su mejora. Aplicado a una muestra incidental del profesorado de la UPM, se presentan los resultados descriptivos obtenidos. Su análisis permitirá realizar una radiografía actualizada de la realidad docente de nuestro profesorado frente a la definida a partir del decálogo. Disponer de una herramienta de esta naturaleza, de carácter voluntario y personal, de fácil acceso, aplicación, sostenible y directa, promoverá en el profesorado que así lo desee una actitud de constante reflexión y mejora de los aspectos que el informe señala.

Descriptor o Palabras Clave: Absentismo, Permanencia, Perfil docente, Buenas prácticas

1 Introducción

El absentismo y, con frecuencia, posterior abandono de los estudiantes universitarios (Casado, Carpeño, Castejón, Martínez & Sebastián, 2012) es uno de los múltiples indicadores de la calidad del sistema educativo. Partiendo de la premisa de que es un fenómeno complejo, multifactorial y difícil de determinar, una definición operativa en el ámbito universitario es: “la acción consciente y voluntaria de ausentarse del medio físico de la clase universitaria, el aula, condicionada por una serie de factores, y que conduce a la búsqueda de alternativas en el uso del tiempo” (Del Moral, Navarro y García, 2010). Supone un fracaso y pone en evidencia la existencia de fallos importantes en los procesos de orientación, transición, adaptación y promoción del alumnado (Cabrera, Bethencourt, González & Álvarez, 2006).

Si bien la preocupación por mejorar las tasas de retención y rendimiento académico no es un tema nuevo (Álvarez, Figuera & Torrado, 2011; Escudero, 2009; 2011), el proceso de reformas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), al priorizar la reducción del fracaso escolar, ha reactivado la sensibilidad y preocupación por el problema del abandono académico (Álvarez, 2011; Villar, 2010). El hecho de que los estudiantes dejen sus estudios antes de finalizarlos se considera negativo y la *tasa de abandono* que lo cuantifica se ha incluido en el sistema de verificación de los nuevos planes de estudio (Villar, 2010).

A la hora de abordar este problema de deserción académica es necesario ser conscientes de que se trata de un fenómeno muy complejo (Valle, 2012), ya que son muchos los implicados, los factores desencadenantes y también los afectados (Álvarez et al., 2011; Cabrera et al., 2006; Martínez-Guerrero, Campillo & Valle, 2012). El primero de ellos son los propios estudiantes y sus familias, por la experiencia de fracaso personal que supone. También la

universidad, al no alcanzar los estándares de calidad que le demanda la sociedad. Por último, el Estado, por el gasto público adicional que tiene que realizar sin lograrlos objetivos formativos esperados para su población (Villar, 2010).

Ante el denominado *Rompecabezas del abandono* (Braxton, 2008) es necesario contar con fundamentos teóricos y empíricos sólidos en los que se puedan apoyar las políticas educativas con el fin de conseguir que su aplicación práctica en las aulas sea efectiva y mejoren los índices de permanencia y graduación (Martínez-Guerrero et al., 2012).

En la literatura se pueden encontrar distintos modelos teóricos sobre el tema. Para Álvarez et al. (2011), corresponden a enfoques diferentes que enfatizan o profundizan sobre alguna de las dimensiones de la teoría interaccionista de Vicent Tinto (1975). También Torrado, Rodríguez, Freixa, Dorio, & Figuera (2010) presentan un análisis de las diferentes clasificaciones del estudio de la persistencia en educación superior y afirma que la tendencia actual se centra en el desarrollo de modelos caracterizados por la integración e interacción de los factores personales e institucionales. Según Cabrera et al. (2006), todos ellos comparten unas características comunes y centran el análisis básicamente en tres grupos de variables: el alumnado, el profesorado y la institución. La diferencia radica en el peso desigual que los autores conceden a cada uno de ellos.

Pues bien, aunque no existe un único modelo teórico (Braxton, Hirschy & McClendon, 2004; Martínez-Guerrero et al., 2012), sí existe consenso entre los investigadores en el carácter multifactorial del fenómeno del abandono. Distintas investigaciones así lo confirman (Araque, Roldán & Salguero, 2009; Corominas, 2001) y permiten identificar y estudiar los factores asociados. Algunos de los factores del *alumnado* son: déficits en su potencial de aprendizaje (conocimientos inadecuados, falta de capacidades o habilidades necesarias para

las exigencias de los estudios superiores, etc), falta de motivación y de definición vocacional, percepción de dificultades de inserción laboral, frustración al no existir correspondencia entre sus expectativas y las características de la titulación elegida, otros factores circunstanciales como los económicos, el hecho de que trabajen o tengan otras cargas adicionales, etc. (Casaravilla, del Campo, García & Torralba, 2012; Chen & Carroll, 2007; Corominas, 2001; González, Álvarez, Cabrera & Bethencourt, 2007; O'Toole, Stratton & Wetzel, 2003; Tejedor, 2003; Valle, 2012; Yorke & Longden, 2004; 2008; entre otros).

Entre los *institucionales* están la falta de coordinación tanto horizontal como vertical, la ausencia de objetivos claramente definidos, la interacción con otros factores externos de carácter social, como el grupo social al que se pertenece, otros apoyos sociales acordes con las distintas necesidades, o los currículos rígidos con excesivas horas de clase para el tiempo establecido (Berger & Braxton, 1998; Casaravilla et al., 2012; Cabrera et al., 2006; Straus & Volkwein, 2004; Thomas, 2002; Tinto, 2008; Valle, 2012).

Los diferentes estudios centrados en factores del *profesorado* señalan la falta de claridad en sus explicaciones, la escasa vocación docente de algunos de ellos, la ausencia de atención individualizada, la baja preparación y dedicación, etc. (Casaravilla, 2012 et al., 2012; Escandell & Marrero, 2002; VarnOurs & Ridder, 2003)

De cualquier modo, sean cuales sean las causas, las elevadas tasas de deserción académica y el retraso en el tiempo de terminación de la carrera (CRUE, 2010) hacen necesario llevar a cabo acciones específicas que mejoren la situación actual (Araque, 2009). En el trabajo de Martínez-Guerrero et al. (2012), se presenta una síntesis de las principales líneas de investigación, durante la última década, sobre prácticas de planificación e intervención curricular orientadas a disminuir el abandono

universitario. De la revisión de aquellas intervenciones o métodos pedagógicos más exitosos, han identificado varios factores relevantes que acompañan siempre a las buenas prácticas para mejorar la retención del alumnado. En la misma línea, en el trabajo de Casado et al., 2012, a partir de entrevistas a profesores con bajo índice de absentismo en la UPM¹, se formula un decálogo de buenas prácticas, es decir, de prácticas *estimulantes* y *motivadoras* para el aprendizaje de los estudiantes. En ambos artículos se enfatiza la importancia del profesor como elemento fundamental en el aula, porque con su forma de enseñar, de actuar e interactuar con los estudiantes, puede modificar la actitud y motivación de los mismos hacia el aprendizaje (Alonso-Tapia, 1998; 2012, Paolini, 2009; Fernández, 2012), mejorando, así, los resultados educativos.

Hasta la fecha ha sido frecuente abordar el estudio del absentismo desde la perspectiva del estudiante a partir de entrevistas en profundidad o cuestionarios. La aportación de este trabajo consiste en centrarse en la figura del docente universitario como estrategia de afrontar la mejora de las tasas de absentismo y abandono. Recogiendo los resultados de las investigaciones anteriores, se ha elaborado un cuestionario que permita al profesor autoevaluar aspectos referidos a su competencia docente. La escala recoge diversas dimensiones, a modo de rúbrica, en la que cada profesor ha de indicar cuál refleja mejor su práctica docente.

Por ello, el objetivo fundamental es dotar al profesor de un instrumento que le permita profundizar en diversos aspectos de su valoración como docente. Esto implica una autoevaluación crítica sobre matices que ha podido dejar de lado, o incluso no haberlos considerado de importancia de cara al

¹Profesores que, no calificando la asistencia a clase, tienen una asistencia superior al 50% del alumnado en más del 70% de las clases.

Profesores que, calificando la asistencia a clase, tienen una asistencia superior al 70% del alumnado en más del 70% de las clases.

alumnado. Así, se ha elaborado un cuestionario partiendo de estudios anteriores en los que se reflejaban los aspectos más valorados por los estudiantes para otorgar la consideración de "buen profesor" (dejando claro que el alumno tiende a asistir con frecuencia a las clases de este tipo de profesores) (Casaravilla et al, 2012). Una vez realizado el cuestionario, el programa emite un breve informe indicando las posibles deficiencias o aspectos en los que el profesor debe mejorar o revisar su actuación. De este modo, el profesor puede obtener una realimentación de su trabajo como docente y conocer cómo mejorar para ser considerado un excelente profesor por parte del alumno.

Se pretende promover la utilización de aquellas prácticas indicadas por docentes con las menores tasas de abandonos, recogidas en el decálogo de buenas prácticas (Casaravilla et al, 2012).

2 Método

2.1. Instrumento

El cuestionario, en fase piloto de elaboración y aplicación, fue presentado en formato electrónico. La lista de enunciados que incluye es el resultado del proceso de análisis del decálogo de buenas prácticas mencionado previamente (Casado et al., 2012). Describe 34 situaciones (Anexo I) que abordan tres dimensiones consideradas básicas: actitud personal hacia la docencia, metodología didáctica y relación con los estudiantes. Cada situación presenta tres alternativas de actuación que indican diferentes niveles de implicación y calidad docente.

Además se recogieron variables de clasificación (categoría profesional, años de experiencia docente, género), así como la valoración de la satisfacción personal con la docencia, el promedio habitual obtenido en las encuestas de satisfacción de los estudiantes y la valoración de la encuesta propuesta. Como complemento se habilitó un espacio en el que el docente podía aportar comentarios y sugerencias.

2.2. Muestra

Cumplimentaron la encuesta 85 profesores en activo de diversos centros la UPM. La Tabla 1 muestra la distribución de los docentes en las variables de clasificación. Puede observarse la gran participación de profesores con amplia trayectoria profesional, concentrándose en las categorías de profesores Titulares, tanto de Universidad como de escuela Universitaria.

2.3. Procedimiento

Partiendo del estudio preliminar, se trabajó sobre una propuesta de encuesta, que finalmente fue consensuada por los miembros de la comisión del Proyecto Transversal de referencia. La segunda fase implicó el desarrollo en formato electrónico para la aplicación y recogida de datos, que tuvo lugar del 9 al 19 de septiembre de 2013.

Tabla 1. Distribución de profesores que han realizado el cuestionario, según género, categoría y experiencia docente (D – Doctor, U – Universidad, EU – Escuela Universitaria)

Categoría	Años de experiencia docente							
	Hasta 5		6 - 15		16 - 25		+ de 25	
Profesional ²	V	M	V	M	V	M	V	M
Ayudante		3						
Ayudante D.			2	2				
Contratado D.			2		1		1	
Titular U.	1	1	4	2	6	7	6	5
Titular EU.			2	2	9	5	7	9
CatedráticoU.							1	1
Catedrático EU.								2
Asociados	1		2	1				
Parcial	2	4	12	7	16	12	15	17

² a) Ayudante: TeachingAssistant; b) Ayudante Doctor : Assistantprofessor; c) Contratado Doctor: Assistantprofessor (tenureTrack); d) Titular de Escuela Universitaria: GraduateAssociateprofessor; e) Titular de Universidad: Master Associateprofessor; f) Catedrático de universidad: Full professor

Total 6 19 28 32

3Resultados

Los resultados que se presentan corresponden a la fase piloto de elaboración y aplicación esta herramienta de autoevaluación del profesorado.

3.1 Nivel de satisfacción docente personal, promedio encuestas de satisfacción de los estudiantes y valoración de la encuesta de competencia docente.

La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos. Puede observarse que el nivel de satisfacción del docente es mayor que el que refiere de sus estudiantes.

La encuesta es valorada positivamente (Fig. 1 y Fig. 2), con apreciaciones críticas (un 10,59% de los profesores no responden y 14 profesores, esto es un 16.47%, asignan una puntuación inferior a 5).

Tabla 2: Estadísticos descriptivos

	N	Mín	Máx	Media	s
Satisfacción Personal	83	50	100	80,43	8,75
Docencia					
Promedio Encuestas					
Satisfacción	81	39	97	75,81	12,10
Estudiantes					
Valoración Encuesta	76	0,0	9,0	6,158	2,23

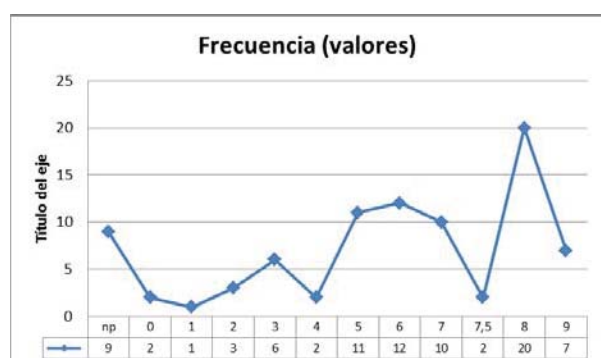


Figura 1: Frecuencia de valores del cuestionario. NP – no puntúan.

3.2 Perfil de competencia docente promedio.

Los contrastes de medias realizados a través de Anova, no revelaron diferencias

estadísticamente significativas al considerar las diversas categorías profesionales de los docentes; tampoco en función de la antigüedad en el desempeño. El género, por su parte, refleja mejor puntuación en el profesorado femenino, alcanzando significación estadística en los aspectos didácticos ($F_{1,83}=4.301$, $p=0.041$).

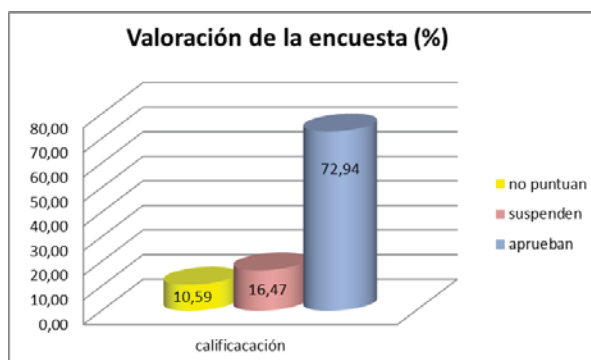
La Tabla 3 muestra los resultados del perfil promedio de esta muestra de profesores de la UPM, en las dimensiones que el cuestionario valora.

Para facilitar la interpretación, se procede a transformar las puntuaciones medias en una escala de 0 a 10, común en el ámbito de calificación universitaria española.

En términos generales, y en promedio, los resultados muestran un profesorado competente en cuanto a los aspectos valorados, puesto que la mayoría de las medias superan, la calificación de 8 sobre 10³.

Destacan, por su alta puntuación, el esfuerzo en formación y la cercanía con los estudiantes.

El contrapunto se encuentra en algunos aspectos didácticos, como el control del tiempo, la realimentación y las competencias genéricas, que junto a la necesidad de actualizarse en cuanto a las TIC conforman, como grupo, los focos de atención prioritarios para fortalecer las competencias docentes de este grupo de profesores.



³En el Anexo se indican las normas de corrección e interpretación de los resultados individuales

Figura 2: Evaluación de la encuesta por los profesores que han realizado el cuestionario.

Tabla 3. Perfil docente promedio

	ítems	Nota	Media	s
Actitud Personal	6	8.42	15,15	1,68
ActitudDocencia	4	8.42	10,10	1,38
Formación	1	9.00	2,70	0,61
TIC	1	7.80	2,34	0,50
AspectosDidácticos	23	8.17	56,37	6,40
DesarrolloClase	5	8.63	12,94	1,59
Evaluación	8	8.29	19,89	2,51
MaterialDocente	2	8.25	4,95	1,04
ManejoTiempo	2	7.57	4,54	0,92
Realimentación	2	7.47	4,48	1,50
CompGenéricas	2	7.33	4,40	1,46
EsfAlumnos	2	8.60	5,16	1,14
RelacionEstudiantes	5	8.63	12,94	1,99
Tutoría	3	8.36	7,51	1,57
Empatía	2	9.03	5,42	0,71

3.3 Opiniones y sugerencias de los encuestados.

Treinta profesores de los que han realizado la encuesta (35.29%) aportan 55 comentarios y observaciones. De los restantes docentes, 9 ni siquiera la califican y 2 le asignan un 0.

La mitad de los profesores que otorgan una puntuación entre 1 y 4 (Fig. 2) ofrecen el 21.82% del total de las críticas/mejoras. Para ellos el cuestionario no está suficientemente estructurado, consideran que las preguntas son genéricas, sin contemplar situaciones reales. Respecto al informe indican que sus resultados son ficticios, poco útiles y no concluyentes para mejorar su docencia.

Los profesores que valoran la encuesta con una puntuación ≥ 5 aportan el 78.18% de las sugerencias. El 39.53% de ellas se refieren a aspectos generales: reclaman atender condiciones de contorno (número alumnos, curso impartido, tipo de asignatura, temario-tiempo, directrices de coordinación...), entienden que su duración es ajustada y la

consideran apropiada como instrumento de autoevaluación. Otro 39.53 % se centran en las respuestas, reclamando la posibilidad de no responder, marcar más de una opción, y en algunos casos señalan la conveniencia de ampliar el número de respuestas. El 9.30% indican que las preguntas a veces están solapadas entre sí y algunas son difíciles de interpretar. Finalmente, en cuanto al informe que proporciona la encuesta también el 9.30 % valora positivamente el hecho de recibir un informe con el que no siempre están de acuerdo, considerándolo limitado, bien porque se adivina el resultado, bien porque a su entender no se corresponde con las alternativas de las respuestas propuestas.

4 Conclusiones

Este cuestionario y su informe posterior ofrecen pautas o consejos al profesorado para mejorar su docencia y valoración respecto al alumnado. Volvemos a incidir en el hecho de que un docente bien valorado tiene un nivel de asistencia a clase de sus alumnos muy alto, o lo que es lo mismo, un bajo nivel de absentismo. Podríamos decir también, aunque no es el objeto de este estudio, que este bajo nivel de absentismo en la asignatura tiende a su vez, a un bajo nivel de abandono de la misma por parte del alumno.

Sin duda el interés primordial de una escala como la que se propone reside en la oportunidad de autoaplicación, de forma reflexiva y sincera. Contrastar el resultado obtenido con la propia idea, analizando el breve informe de resultados que ofrece la aplicación, puede permitir acometer acciones personales que favorezcan el progreso en competencia docente y, por ende, reducir las tasas de abandono y mejorar los resultados educativos de los estudiantes.

En general, el cuestionario ha sido bien recibido, obteniendo una valoración notable por parte de los docentes que han participado en esta fase piloto. En

contraste, los más críticos aportan pocas sugerencias de mejora.

Estos resultados preliminares del estudio piloto animan la siguiente fase de trabajo, consistente en la mejora de la encuesta para su posterior validación.

La auto-reflexión que propone este cuestionario debe animarnos a poner en marcha acciones que promuevan y motiven mayor participación de nuestros estudiantes, evitando el absentismo y consecuentemente el abandono de sus estudios.

Apéndice I

Cuestionario de valoración docente.

En el marco del Proyecto Transversales “El índice de permanencia, como criterio de calidad y propuestas para rebajar las tasas de abandono en las Titulaciones de Grado de la UPM”, se ha desarrollado esta escala que te presentamos. Su interés y motivación reside en que sirva para la reflexión y mejora de nuestra calidad docente como profesores de universidad.

Nos encontramos todavía en una fase piloto del desarrollo del instrumento de medida. Para estudiar su validez y fiabilidad te pedimos que lo cumplimentes. Los datos recogidos permitirán elaborar y validar la propuesta definitiva, que estará disponible para todo profesor de la UPM interesado. Permitirá ofrecer un informe personal y confidencial (a través de la cumplimentación anónima), señalando cuáles son los aspectos que ha de mejorar.

Por favor, contesta con sinceridad a todas las preguntas que te planteamos, ya que interesa contar con datos reales y fiables. Recuerda que el análisis de los datos será realizado sin conocer la identidad de los encuestados.

En la encuesta encontrarás 34 situaciones relacionadas con la actividad docente. En cada una de ellas selecciona aquella que más se ajuste a tu comportamiento como profesor. Además, deberás facilitar algunos datos relativos a tu experiencia y satisfacción docente.

Al final, una vez envíes la encuesta recibirás un breve informe con los resultados obtenidos, en el

que se indican aspectos susceptibles de mejora en tu perfil de competencia docente.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Completa los siguientes datos

Categoría Profesional:

- ☐ Ayudante
- ☐ Profesor Ayte. Doctor
- ☐ Prof. Contratado Doctor
- ☐ Titular de Universidad
- ☐ Titular de Escuela Universitaria
- ☐ Catedrático de Universidad
- ☐ Catedrático de Escuela Universitaria
- ☐ Asociado

Experiencia docente (años): ☐

Sexo: ☐ H ☐ M

Actitud personal

Situación 1

En mi trabajo, considero que mi labor docente es

- ☐ esencial
- ☐ importante
- ☐ complementaria

Situación 2

- ☐ Mi labor docente es importante para el aprendizaje del alumno
- ☐ Mi labor docente es complementaria para el aprendizaje del alumno
- ☐ Mi labor docente es esencial para el aprendizaje del alumno

Situación 3

- ☐ Me aburre preparar las clases
- ☐ Me obligo a preparar las clases
- ☐ Disfruto preparando las clases

Situación 4

- ☐ Me gusta dar clase
- ☐ La clase es un complemento a mi labor investigadora
- ☐ Disfruto impartiendo algunas clases

Situación 5

- ☐ Me apunto a todas las actividades formativas necesarias para mi acreditación
- ☐ Llevo muchos años de docencia y no necesito hacer actividades formativas
- ☐ Selecciono y realizo cada curso al menos una actividad formativa (congresos, foros, cursos) para mi desarrollo docente

Situación 6

- ☐ No veo la necesidad de incorporar novedades tecnológicas a mi docencia
- ☐ Incorporo novedades tecnológicas a mis recursos docentes
- ☐ Reviso y actualizo los recursos tecnológicos de mi asignatura

Aspectos didácticos

Situación 7

- ☐ Soy bastante desorganizado en la pizarra y en mis explicaciones
- ☐ Soy bastante claro y ordenado en la pizarra y en mis explicaciones
- ☐ Pongo especial atención en explicar la materia de manera clara y ordenada

Situación 8

- ☐ Incorporo para su aprendizaje ejercicios y cuestiones de cursos anteriores
- ☐ Los propios alumnos recopilan colecciones de exámenes de cursos anteriores
- ☐ Nunca incorporo para su aprendizaje ejercicios y cuestiones de evaluaciones de cursos anteriores

Situación 9

- ☐ No me da tiempo a incluir más ejemplos ilustrativos
- ☐ Comento noticias técnicas y aspectos cotidianos relevantes relacionados con la asignatura
- ☐ Apoyo mis clases con ejemplos ilustrativos

Situación 10

- ☐ Cuando tengo tiempo introduzco cambios metodológicos
- ☐ Utilizo diferentes metodologías para dinamizar las sesiones
- ☐ Recurro a las clases magistrales para aprovechar el tiempo al máximo

Situación 11

- ☐ Favorezco la intervención oportuna del estudiante en el aula
- ☐ Promuevo la intervención de los estudiantes en el aula
- ☐ Permito la intervención de los estudiantes al final de mis explicaciones

Situación 12

- ☐ En cada actividad recuerdo la incidencia en la calificación final
- ☐ Sólo explico el primer día de clase las condiciones de evaluación de la asignatura
- ☐ En la guía docente se recogen todos los datos referentes a la evaluación de la asignatura

Situación 13

- ☐ Soy coherente en los exámenes con lo explicado en clase
- ☐ Cualquier contenido del programa puede ser evaluado en el examen
- ☐ Los exámenes sólo evalúan los conceptos básicos de la asignatura

Situación 14

- ☐ Reservo las pruebas de evaluación complejas sólo para los exámenes
- ☐ Busco en la evaluación que el estudiante acredite su conocimiento
- ☐ Busco en la evaluación que el estudiante acredite su conocimiento y competencia profesional

Situación 15

- ☐ Interpreto falta de estudio cuando casi nadie sabe resolver un ejercicio
- ☐ No me detengo en valorar el porcentaje de acierto de los ejercicios
- ☐ Me cuestiono qué ocurre ante ejercicios que casi nadie sabe resolver

Situación 16

- ☐ Los estudiantes eligen su modalidad de evaluación (continua-final)
- ☐ Fomento la evaluación continua
- ☐ Fomento el examen final

Situación 17

- ☐ Sistemáticamente ajusto el examen a un tiempo mínimo
- ☐ Preparo el examen sin calcular detenidamente el tiempo de realización
- ☐ Compruebo sistemáticamente que el examen puede realizarse en el tiempo previsto

Situación 18

- ☐ Mi opinión es que la evaluación de competencias transversales debe desligarse de la evaluación de la asignatura
- ☐ Me parece importante buscar métodos para evaluar competencias transversales
- ☐ Evaluaré competencias transversales cuando me den las pautas desde la Jefatura de Estudio

Situación 19

- ☐ Diversifico mucho los tipos de pruebas de evaluación
- ☐ En ocasiones varío el tipo de prueba de evaluación
- ☐ Utilizo siempre el mismo tipo de prueba de evaluación

Situación 20

- ☐ Básicamente utilizo el mismo material todos los años
- ☐ Cada año reviso el material
- ☐ Cada año actualizo el material

Situación 21

- ☐ Subo a moodle toda la información que encuentro con interés para la asignatura
- ☐ Preparo el moodle a principio de curso ajustado a la planificación establecida
- ☐ Selecciono y subo en moodle material complementario suficiente con interés para la asignatura

Situación 22

- ☐ A veces no me ajusto al tiempo disponible
- ☐ Me ajusto al tiempo disponible
- ☐ Con frecuencia me falta o me sobra tiempo de clase

Situación 23

- ☐ Exijo puntualidad al estudiante
- ☐ Permito entrar y salir a los alumnos en todo momento
- ☐ Doy un margen de puntualidad

Situación 24

- ☐ Devuelvo rápido los ejercicios corregidos señalando los errores
- ☐ Sólo publico las notas y soluciones de los ejercicios
- ☐ Devuelvo rápido los ejercicios corregidos sin señalar los errores

Situación 25

- ☐ Sólo informo de los resultados con la publicación de las calificaciones
- ☐ Informo sólo a cada alumno sobre su resultado
- ☐ Aporto siempre a los alumnos información sobre los resultados del grupo

Situación 26

- ☐ Valoro de manera separada las competencias genéricas recogidas en la guía
- ☐ Recojo en mi guía las competencias genéricas marcadas por mi titulación
- ☐ Integro en la evaluación de la asignatura las competencias genéricas recogidas en la guía de aprendizaje

Situación 27

- ☐ Formaré y evaluaré competencias genéricas cuando me den las pautas desde la Jefatura de Estudio
- ☐ Conozco y tengo en cuenta el modelo de formación y evaluación de competencias genéricas de la UPM
- ☐ Desconozco el modelo de formación y evaluación de competencias genéricas de la UPM

Situación 28

- ☐ Reconozco y valoro cuando el alumno se esfuerza alcanzando los objetivos básicos
- ☐ El alumno debe acreditar su conocimiento independientemente de su esfuerzo
- ☐ El alumno debe acreditar su trabajo y esfuerzo y no tanto su conocimiento

Situación 29

- ☐ Es responsabilidad del alumno conocer y ajustar su nivel de esfuerzo para superar la asignatura
- ☐ Los alumnos son quienes se transmiten información acerca del esfuerzo requerido para superar la materia
- ☐ Transmito a los alumnos que pueden superar la asignatura con un esfuerzo razonable

Relación con estudiantes

Situación 30

- ☐ Planteo la tutoría como herramienta complementaria de aprendizaje
- ☐ Las tutorías sirven exclusivamente para resolver dudas
- ☐ Sólo animo a la asistencia a tutorías en los momentos previos a las evaluaciones

Situación 31

- ☐ En mis tutorías surgen aspectos profesionales y de otras asignaturas
- ☐ Considero que la labor tutorial incluye aspectos de desarrollo personal
- ☐ Mis tutorías abordan exclusivamente temas relacionados con mi asignatura

Situación 32

- ☐ Establezco el horario de tutorías a mi conveniencia
- ☐ Nunca altero mi horario de tutorías
- ☐ Adapto mi horario de tutoría de forma flexible de acuerdo con las necesidades de los estudiantes

Situación 33

- ☐ Sólo trato con los alumnos en clase o en tutorías
- ☐ Con frecuencia los alumnos se dirigen a mí incluso fuera de la clase
- ☐ A veces los alumnos se dirigen a mí fuera de la clase

Situación 34

- ☐ No siempre soy receptivo con mis estudiantes
- ☐ Mantengo la distancia con mis estudiantes
- ☐ Cuido la comunicación con mis estudiantes (respeto, atención, lenguaje...)

Apéndice II

Pautas de corrección e interpretación del cuestionario

Anota qué has contestado en cada situación según la lista siguiente, en la que se indican los puntos obtenidos en función de la respuesta (primera respuesta, segunda respuesta, tercera respuesta), recogiendo la suma de cada apartado parcial. Calcula, además, el total.

Aptitud personal

- Situación 1 (3 /2 /1)
- Situación 2 (2 /1 /3)
- Situación 3 (1 /2 /3)
- Situación 4 (3 /1 /2)
- Situación 5 (2 /1 /3)
- Situación 6 (1 /3 /2)

Aspectos didácticos

- Situación 7 (1 /2 /3)
- Situación 8 (3 /2 /1)
- Situación 9 (1 /3 /2)
- Situación 10 (2 /3 /1)
- Situación 11 (2 /3 /1)
- Situación 12 (3 /2 /1)
- Situación 13 (3 /1 /2)
- Situación 14 (1 /2 /3)
- Situación 15 (2 /1 /3)
- Situación 16 (1 /3 /2)
- Situación 17 (2 /1 /3)
- Situación 18 (1 /3 /2)
- Situación 19 (3 /2 /1)
- Situación 20 (1 /2 /3)
- Situación 21 (2 /1 /3)
- Situación 22 (2 /3 /1)
- Situación 23 (3 /1 /2)
- Situación 24 (3 /1 /2)
- Situación 25 (1 /2 /3)
- Situación 26 (2 /1 /3)
- Situación 27 (2 /3 /1)
- Situación 28 (3 /1 /2)
- Situación 29 (1 /2 /3)

Relación con estudiantes

- Situación 30 (3 /1 /2)
- Situación 31 (2 /3 /1)
- Situación 32 (1 /2 /3)
- Situación 33 (1 /3 /2)
- Situación 34 (2 /1 /3)

A continuación utiliza la tabla para valorar tu resultado. Para conocer qué aspectos concretos debes atender con mayor esmero reflexiona sobre tu actuación en las situaciones en las que has puntuado 1 ó 2, y valora qué puedes cambiar para mejorar. Aquellos aspectos en los que has

obtenido una calificación de 3 constituyen tus fortalezas en cuanto a la labor docente. No las descuides. ¡Ánimo!

	min	Máx	Pobre	Adecuado	Notable	Excelente
Actitud Personal	6	18	≤ 9	10-14	15-16	≥ 17
Aspectos Didácticos	23	69	≤ 35	36-56	57-63	≥ 64
Relación Estudiante	5	15	≤ 8	9-11	12-13	≥ 14
TOTAL	34	102	≤ 51	52-84	85-94	≥ 95

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad Politécnica de Madrid, como proyecto transversal, en la convocatoria de proyectos de Innovación Educativa de 2012.

Referencias

- Alonso-Tapia, J. (2012) *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. Vol. I y II*. Madrid: Síntesis.
- Alonso-Tapia, J. (1998) ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? *Premios nacionales de investigación e innovación educativa*, (1), 151-188.
- Álvarez, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. Madrid, 2011, v. 22, n. 1, primer cuatrimestre; p. 15-27.
- Araque, F., Roldán, C. & Salguero, A. (2009) Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education* 53, pp. 563-574.
- Berger, J.B. & Braxton, J.M. (1998) Revising Tinto's Internationalist Theory of Student Departures through Theory Elaborations: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. *Research in Higher Education*, v. 39, n.2, pp 103-119.
- Braxton, J.M. (2008), *The role of the Classroom in College Student Persistence*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Braxton, J. M., Hirschy, A. & McClendon, S. (2004). *Understanding and Reducing College Student Departure*. ASHE-ERIC Higher Education Report. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., & Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve*, 12(1), 105-127.
- Casado, M.L., Carpeño, A., Castejón, M.A., Martínez, M. & Sebastián, L. (2012). Absentismo y abandono en primer curso de grado en la Universidad Politécnica de Madrid: Decálogo de prácticas para su reducción. *II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior*. Porto Alegre, Brasil.
- Casaravilla, A., Campos, J., García, A. & Torralba, R. (2012). Un análisis del pre-abandono en estudios de Ingeniería y Arquitectura. *II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior*. Porto Alegre, Brasil.
- Chen, X. & Carroll, C.D. (2007). *Part-time Undergraduates in Postsecondary Education*. 2003-04. US Department of Education. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics.
- Corominas, E. (2001) La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 1, pp. 127-151.
- CRUE (2010) Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. La universidad Española en cifras. Extraído el 12 de septiembre de 2013 de <http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/UEC2010VOL1.pdf>
- Del Moral Espín, L., Rivera, L. N., & Bernárdez, M. G. (2010). Absentismo estudiantil en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. In *El absentismo en las aulas universitarias: el caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales* (pp. 15-97). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- Escandell, O. & Marrero, G. (1999). *El abandono de los estudiantes en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria: sus causas, propuestas de estrategias para su disminución*. Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 107-141.
- Escudero Muñoz, J. M. (2011). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9 (1). Extraído el 25 de junio de 2013, de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/15197>
- Fernández, C. & Alonso-Tapia, J. (2012). ¿Cómo motivan a los estudiantes de Ingeniería las distintas pautas de actuación docente?. *Hekademos: revista educativa digital*, (12), 23-34.
- González M., Álvarez P., Cabrera L. & Bethencourt J.T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236(1), 71-87.
- Martínez-Guerrero, J., Campillo, M. & Valle, R. (2012). Planificación de las enseñanzas e intervenciones curriculares para disminuir el abandono estudiantil en la educación superior. *II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior*. Porto Alegre, Brasil.
- O'Toole, D.M., Stratton, L.S. & Wetzel, J.N. (2003) "Alongitudinal analysis of the frequency of part-time enrollment and the persistence of students who enroll part-time". *Research in Higher Education*, 44(5), 519-537.
- Paolini, P. V. (2009). *Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 953-984.
- Straus, L.C. & Volkwein, J.F. (2004) "Predictors of Student Commitment at Two-Year and Four-Year Institutions". *The Journal of Higher Education*, 75(2), 203-227.
- Tejedor, F.J. (2003) "Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios". *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32.

- Thomas, L. (2002) Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17, 4, 423-442.
- Tinto, V. (1975) Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 1, 89-125.
- Tinto, V. (2008) *Creating Conditions for Student Success. Conference University of Maine System*, March 10, 2008.
- Torrado, M., Rodríguez, L., Freixa, M., Dorio, I., & Figuera, P. (2010). Model explicatiu i factors associats a l'abandonament universitari. 2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*, 11-32.
- Valle, R. (2012) Programa de fortalecimiento de estudios de la licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México: Un enfoque sistémico. *II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior*. Porto Alegre, Brasil.
- Van Ours, J.C. & Ridder, G. (2003). Fast track or failure: a study of the graduation and dropout rates of Ph.D. students in economics. *Economics of Education Review*, 22 (2), 157-166.
- Villar A. (2011) Del abandono de los estudios a la reubicación universitaria. *RASE*, 3(2), pp.267-283.
- Yorke, M. & Longden, B. (2004) *Retention and student success in higher education*. Maidenhead UK: Open University Press.
- Yorke, M. & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy.